DOCUMENT RESUME

ED 148 140 FL 009 102

AUTHOR Esch, E.; Cembalo, M.
TITLE Reflexions sur un Cours de Langue pour Debutants (Refections on a Language Course for Beginners). Melanges Pedagogiques, 1972.
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 72
NOTE 22p.; In French

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage.
DESCRIPTORS Adult Education; Adult Students; College Language Programs; Course Descriptions; *Course Organization; Curriculum Development; *Curriculum Planning; *English (Second Language); Grammar; *Language Instruction; Learning Theories; Linguistic Theory; Post Secondary Education; Psycholinguistics; *Second Language Learning; *Teaching Methods; Vocabulary

ABSTRACT

This article attempts an analysis of the problems involved in creating a course in English as a second language for adult beginners. Various learning theories and linguistic theories are discussed, which should be taken into consideration in choosing a teaching method. In addition, care must be taken to distinguish among the four language skills and to decide which will assume priority. Criteria must also be chosen for teaching grammar and vocabulary. These criteria are discussed in terms of a course, developed at the University of Nancy, which emphasizes oral comprehension and grammar. (AM)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED148140

MELANGES PEDAGOGIQUES 1972

REFLEXIONS SUR UN COURS DE LANGUE POUR DEBUTANTS

E. ESCH

M. CEMBALO

C.R.A.P.E.L.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C.R.A.P.E.L.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

Cet article se propose d'exposer une analyse des problèmes soulevés par l'élaboration d'un enseignement destiné à des adultes débutants en anglais. Il s'agit d'expliciter les choix qui sont nécessairement opérés, au début de l'élaboration d'un enseignement. En effet, toute démarche d'enseignement suppose des choix qui renvoient à une théorie (psychologique, linguistique...) qui, pour n'être pas explicitée n'en est pas moins réelle. Il ne s'agit pas ici de prendre position pour telle ou telle théorie. En effet parmi les théories en présence, aucune n'est une théorie spécifique de l'apprentissage des langues et comme le dit Marc Eberhard : "Il n'existe pas de critère de décision pour choisir entre plusieurs théories possibles de la grammaire dans une perspective pédagogique, i.e., conformément à l'objectif fixé..." et, plus loin : "L'utilisation de la théorie chomskienne de la grammaire en pédagogie des langues n'est pas plus justifiable que celle de toute autre théorie". (1).

Il s'agit plutôt de savoir quels champs d'application certaines théories peuvent trouver dans un domaine spécifique tel que l'apprentissage des langues. Les théories qu'elles soient psychologiques (behavioristes ou cognitives) ou linguistiques (générative ou distributionelle) ne sont pas spécifiquement des théories d'apprentissage des langues. Elles tentent de rendre compte de phénomènes plus vastes que l'apprentissage d'une langue étrangère : le phénomène de l'apprentissage en ce qui concerne la psychologie ou la langue en ce qui concerne la linguistique. Le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère est à l'intersection de

ces deux domaines et n'a encore fait l'objet d'aucune théorie. A défaut d'une théorie propre à l'apprentissage d'une langue étrangère on peut utiliser les théories relatives aux phénomènes dont la psychologie et la linguistique rendent compte : l'apprentissage et la langue.

1) L'apprentissage :

Dans le domaine de l'apprentissage, nous sommes en présence de deux ensembles de théories. Les théories behavioristes (parmi lesquelles, celle de B.F. Skinner) et les théories cognitives.

Les théories behavioristes reposent sur le principe stimulus-réponse. En simplifiant à l'extrême, elles décrivent le phénomène d'apprentissage comme la création d'une relation de type stimulus-réponse entre deux comportements qui n'étaient pas liés au départ. (Pavlov).

Les théories de type cognitif font intervenir la notion de structuration. L'apprentissage linguistique serait la mise en oeuvre d'un mécanisme psychologique préexistant (language acquisition device).

2) La langue :

Au niveau de la langue, nous trouvons en plus ou moins étroite correspondance avec ces théories psychologiques, deux grandes directions théoriques : les hypothèses structuralistes et les hypothèses génératives. Le structuralisme propose un découpage exclusivement formel de la langue. Celle-ci est considérée comme un ensemble fini dans lequel on opère une suite de choix qui sont actualisés dans le discours. L'analyse distribitionnelle offre un recensement exhaustif des choix possibles.

Les théories génératives supposent une démarche différente. L'activité linguistique serait, à partir d'un noyau, une élaboration qui suivrait des règles de transformation très précises.

La détermination d'une stratégie d'apprentissage suppose implicitement ou explicitement un choix à partir de ces ensembles théoriques.

Un des choix possibles est de coupler behaviorisme skinnérien et structuralisme distributionnel, un autre est d'associer apprentissage cognitif et grammaire générative.

Le premier choix a été largement exploité au cours des vingt dernières années et a donné naissance à la vogue des exercices structuraux en laboratoire de langue.

La combinaison apprentissage cognitif et linguistique générative n'a pas été exploitée aussi largement, en raison de sa relative nouveauté et de l'absence d'analyse générative appliquée à d'autres langues que l'anglais.

On peut envisager d'autres possibilités d'exploitation de ces théories et utiliser l'une ou l'autre pour certains apprentissages spécifiques. La notion d'apprentissage spécifique présuppose que l'on peut déterminer à l'intérieur de l'apprentissage des langues des domaines suffisamment diversifiés pour pouvoir justifier des traitements différents.

L'analyse linguistique fournit les distinctions traditionnelles entre grammaire-lexique et phonétique. Ces trois domaines peuvent être l'objet d'apprentissages spécifiques. Par exemple, les méthodes audio-visuelles structuro-globales mettent l'accent sur l'apprentissage spécifique de la grammaire sous forme orale. Elles n'offrent pas de technique spécifique pour l'apprentissage du lexique qui n'intervient que comme un matériau de "remplissage" des structures enseignées. En d'autres termes, une technique développée pour l'apprentissage grammatical sert à la fois à l'apprentissage du lexique et de la grammaire. Si on compare ces méthodes aux méthodes traditionnelles grammaire-traduction utilisées dans nos salles de classe, lesquelles à partir d'un texte de présentation permettaient de faire du thème, de la version, du commentaire oral et de la phonétique, ces méthodes audio-visuelles présentent l'avantage d'opérer une très nette séparation des domaines écrits et oraux, dans la mesure où elles n'utilisent que le son comme canal de transmission pour l'apprentissage.

Ces méthodes représentent donc un premier pas vers une plus grande spécificité des techniques d'apprentissage.

Les analyses psycho-linguisiiques nous fournissent d'autres distinctions qui semblent devoir appeler des apprentissages spécifiques. On trouve trois termes dans tout acte de communication linguistique : encodage-transmission-décodage. A partir de ce schéma d'analyse, on peut facilement isoler les paramètres mis en jeu dans les situations de communication linguistique.

Prenons par exemple la situation de communication littéraire : Au niveau de l'encodeur, nous trouvons l'auteur, au niveau du support de transmission, le livre, et au niveau du décodeur, le lecteur.

Si l'on passe du niveau des agents au niveau des activités, on trouvera pour l'auteur l'expression écrite, pour la transmission la forme écrite de la langue considérée et pour le décodeur on trouve la compréhension écrite. Il est évident qu'à tout instant de l'acte de communication, un sujet communiquant quelconque se trouve être soit encodeur soit décodeur. Dans le cas que nous avons pris, on est soit l'auteur soit le lecteur et on en peut être les deux à la fois à un quelconque instant de la communication.

On peut analyser de la même façon toutes les situations de communication linguistique. On peut alors distinguer quatre grands domaines d'activité : au niveau du décodage : la compréhension écrite et la compréhension orale, au niveau de l'encodage : l'expression écrite et l'expression orale. A chacune de ces activités correspond une aptitude définie comme la capacité du sujet à mettre en oeuvre un ensemble complexe de comportements lui permettant de tenir, dans le cas de la communication linguistique, le rôle soit d'encodeur, soit de décodeur (2).

Ces quatre aptitudes sont essentiellement différentes (2). Chacunes d'entre elles justifie donc un apprentissage spécifique. Il faudra déterminer quelle aptitude recevra un traitement prioritaire dans la stratégie d'apprentissage. Il semble, en effet, qu'un enseignement s'il se veut efficace, doive se concentrer sur un domaine bien précis. Si on touche à tous les domaines on risque de n'atteindre qu'une médiocrité frustrante

dans ces domaines alors que si l'on concentre tout le travail sur un domaine précis, la performance dans ce domaine atteindra un niveau satisfaisant. On peut regrouper les aptitudes en deux catégories : les aptitudes de type écrit et les aptitudes de type oral. Aucune n'est prioritaire dans l'absolu.

Le choix doit se faire en fonction des besoins du public visé. Il serait absurde sous le prétexte linguistique que la véritable forme de la langue est la forme orale, de faire apprendre l'anglais oral à un chercheur ou à un technicien dont le plus clair des activités en langue étrangère serait de lire des articles spécialisés ou des notices techniques.

Une analyse générale des implications de l'apprentissage par aptitudes a été faite par W.M. Rivers dans Teaching Foreign Language skills -(University of Chicago Press 1968). Cette analyse dépasse de loin cet article dont la suite portera uniquement sur la partie orale de l'enseignement. Il serait donc abusif d'étendre les remarques et conclusions qui suivent à l'enseignement de l'anglais écrit. L'objet de l'apprentissage de l'anglais oral est défini comme toute communication linguistique perçue comme une production vocale (que l'encodage soit spontané ou non). (3). Il reste, à choisir entre compréhension et expression. Pour ce faire, on peut essayer d'établir une classification des situations de communication orale et voir quelle est l'importance respective de ces deux aptitudes dans les situations définies. On peut réduire ces situations à trois types :

1 - Le discours formel ou informel s'adressant à une assemblée plus ou moins grande, où l'expression orale est prédominante, voire même exclusive.

2-- La situation de "conversation" à deux ou plusieurs personnes, par téléphone etc..., où l'expression et la compréhension semblent avoir une importance à peu près égale.

3 - La situation d'écoute (assistance à une conférence, radio, télévision, bande magnétique, cinéma...).

1 et 3 sont des situations extrêmes où une aptitude tend à devenir prépondérante. Dans la situation 2 les choses sont plus nuancées. Dans une conversation "normale", on est amené à comprendre et à s'exprimer. Il est certain que l'absence totale de l'une ou de l'autre des deux activités arrête automatiquement la communication. Il semble cependant que la compréhension soit une fonction sine qua non si l'interlocuteur veut participer à une conversation (nous excluons la toute première réplique d'une conversation qui ne suppose pas de compréhension préalable). Dans la situation de conversation à plus de deux interlocuteurs, l'un d'eux peut fort bien limiter à l'extrême sa partie d'expression. De plus on peut affirmer sans risque d'erreur que la fréquence des situations du type 3 est beaucoup plus grande que celle des situations de type 1. Ceci nous amène donc à donner, dans la conception générale d'un enseignement d'anglais oral la priorité à l'entraînement de la compréhension. Cependant au niveau débutant, l'expression ne saurait être négligée. Sans expression, la communication ne saurait être possible. Compréhension et expression mettent en oeuvre des processus tout à fait différents et feront l'objet de stratégies différenciées pouvant faire appel à des théories différentes.

A l'intérieur de ces deux aptitudes, on retrouve les distinctions linguistiques entre grammaire, lexique, et phonologie. Si le choix se porte sur l'écrit, la phonologie et la phonétique tiendront dans l'enseignement une place tout à fait accessoire. Au niveau grammatical, il faudra opérer un choix entre une grammaire de la langue écrite et une grammaire de la langue orale. Il existe en effet des divergences importantes entre les deux grammaires. Nous n'en voulons pour preuve que le fait que la transcription écrite d'un segment oral est très difficilement interprétable directement dans bien des cas.

Quant au lexique, il semble assez difficile d'établir l'existence de deux lexiques de nature différentes. La différenciation se passe uniquement au niveau de la forme, écrite ou orale.

Au terme de cette analyse linguistique, nous nous trouvons en face d'une grammaire, d'une phonologie et d'un lexique dans lesquels il va falloir opérer des choix en tenant compte des objectifs du cours. Nous nous

sommes délibérément placés dans la perspective d'un enseignement destiné à des débutants. Ceci nous oblige à examiner quelles sont les différentes possibilités de choix dans les trois domaines considérés.

Au niveau de la phonologie, aucun choix n'est possible. Le nombre des phonèmes d'une langue est fixe et le phonème est la plus petite unité pertinente.

En ce qui concerne la grammaire, le problème est plus épineux. En effet, entre en jeu ici un critère pédagogique qui vent que l'on progresse des choses simples aux choses plus complexes. Il faut définir la notion de complexité grammaticale, en particulier dans une langue étrangère. On peut la définir linéairement. Dans ce cas, une phrase à grammaire simple sera une phrase constituée par le plus petit nombre d'éléments possibles. On peut aussi la définir génératívement ; une phrase simple sera alors celle qui, à partir d'une chaîne met en jeu le plus petit nombre de règles de transformation.

On aboutira dans les deux cas à un mini-système grammatical dont la complexité dépendra directement du nombre limite de règles de transformation ou du nombre limite de constituants de la phrase que l'on aura fixé.

En ce qui concerne le lexique, les critères de choix sont nombreux. On peut choisir selon des critères de situation, des critères de fréquence ou encore des critères linguistiques (4).

Nous avons ainsi déterminé les moments où les choix doivent s'exercer dans l'élaboration d'un enseignement pour débutants. Nous allons maintenant expliciter les décisions que nous avons prises dans le cours élaboré à Nancy.

La réalisation d'un cours suppose que l'on passe d'une analyse théorique à une mise en oeuvre effective de réalités qui ne sont pas entièrement couvertes par les théories, si adaptées qu'elles soient. On trouvera obligatoirement un minimum de divergences entre l'analyse théorique et l'application pratique qui en résulte.

Le choix fondamental sur l'oral étant fait, nous examinerons d'abord les choix au niveau de la grammaire, puis au niveau des aptitudes. On examinera dans chaque cas la manière dont ces choix ont été mis en oeuvre dans la pratique pédagogique.

Choix de la progression grammaticale : Ainsi que nous l'avons montré plus haut, le lexique et la grammaire peuvent faire l'objet d'apprentissages distincts. C'est ainsi que le cours s'organisera en deux parties : Une première partie est consacrée à l'apprentissage d'un minimum grammatical, la seconde portera sur l'apprentissage lexical. Cette deuxième partie lexicale servira donc en même temps de renforcement à l'apprentissage grammatical. Cette technique fait apparaître un principe de récurrence qui est appliqué de manière systématique dès le début du cours. On ne peut considérer comme acquise une forme qui n'a été présentée qu'une fois et sur laquelle on ne revient pas systématiquement. Même si la forme est retenue, il sera nécessaire de la présenter dans tous ses contextes possibles pour qu'elle soit interprétée et utilisée justement.

Dans la partie d'apprentissage grammatical, la part du lexique est réduite au strict minimum. Il est douteux qu'une technique efficace pour un apprentissage grammatical le soit aussi pour l'apprentissage lexical. De plus, l'effort de l'étudiant tendrait à se disperser.

Le choix du contenu grammatical à enseigner est le résultat de l'analyse linguistique qui tient compte avant tout des manifestations formelles, c'est une analyse de type structural. Elle apparaît dans la présentation des schémas grammaticaux qui procèdent par comparaison d'éléments substituables. Cette exposition d'une grammaire de type structural n'est pas incompatible avec une approche cognitive de l'apprentissage.

Ainsi le prétérit est introduit de la façon suivante : l'étudiant entend I live/I lived, you live/you lived etc... Cette procédure qui montre la distribution des formes verbales selon les sujets amène l'étudiant à former le concept de prétérit en tant qu'ensemble de formes verbales. De la même façon, l'étudiant qui a appris à interpréter les formes I am et you are comme manifestations différentes d'un même signifié unique aux formes was et were. L'étudiant doit faire cette inférence de lui-même à

partir de cette présentation. Aucune explicitation n'est prévue avant que l'étudiant n'ait réalisé par lui-même cette synthèse. L'insistance sur la forme nous a amenés à utiliser une nomenclature chiffrée pour les temps.

Nous avons aussi divisé la phrase en groupe verbal et groupe nominal et à chacun de ces deux groupes correspond une division du cours. A l'intérieur de ces groupes, nous avons déterminé les variations formelles pertinentes et chaque groupe de variations formelles fait l'objet d'une unité. Au niveau de groupe verbal, l'apprentissage est centré sur la morphologie, c'est-à-dire que nous avons élaboré un enseignement de la conjugaison orale du verbe. Ce type d'apprentissage entraîne des contraintes au niveau du choix des items lexicaux. En effet, l'apprentissage des allomorphes suppose que la structure phonologique des verbes employés permet l'apparition de ces allomorphes. Pour le présent simple par exemple, le morphème /-s/ de la troisième personne du singulier peut se réaliser phonétiquement en [-z], [-s], ou [-iz] ce qui suppose que l'on aura trois verbes dont un aura une finale sonore ou vocalique l'autre une finale sourde et le troisième une finale sifflante ou chuintante. Intervient également comme critère de choix le schéma syntaxique du verbe (5). Le groupe des verbes choisis devait permettre de montrer tous les schémas syntaxiques de base de la langue anglaise. 1) Sujet + Verbe, 2) Sujet + Verbe + Préposition + Objet, 3) Sujet + Verbe + Objet, 4) Sujet + Verbe + Objet + Objet indirect, 5) Sujet + Verbe + Attribut, 6) Sujet + Verbe + Adverbe, 7) Sujet + Verbe + Objet + Adverbe, 8) Sujet + Verbe + Adverbe + Objet. Le dernier critère qui a présidé au choix des verbes est le critère sémantique. Il fallait que le sens de chaque verbe choisi soit suffisamment général pour être un archi-sémène non spécialisé (6). L'intersection de ces critères de choix nous a amenés à la sélection suivante : come, want, go, choose, give, get, look, be, live. En ce qui concerne la progression interne, nous l'avons divisée en sept unités, chaque unité traitant un ensemble de formes verbales, un temps, à l'exception de l'unité 5 qui introduit les contraintes au niveau de l'emploi des temps en anglais (7).

La progression dans la partie nominale a été établie par le même type d'analyse. Les types de modifications formelles rencontrées dans le

groupe nominal sont cependant plus variés que dans le groupe verbal. C'est en effet à ce niveau qu'interviennent les problèmes de pluriel d'adjectivation et de détermination ainsi que les problèmes d'introduction des prépositions et des circonstants nominaux. La progression établie tans pour le groupe nominal que pour le groupe verbal obéit à des critères strictement linguistiques mais les techniques de présentation et d'exercices introduisent d'autres critères : ceux des aptitudes mises en jeu dans la communication orale : Compréhension et expression.

Le cours met beaucoup plus l'accent sur la compréhension que sur l'expression. Ce choix correspond à l'analyse que nous avons développée dans la première partie, analyse qui montrait la plus grande importance de la compréhension dans l'acte de communication linguistique. De plus, au niveau de l'apprentissage d'éléments linguistiques nouveaux, il est évident qu'il ne peut y avoir d'expression véritable antérieure à la compréhension. Des expériences américaines ont montré que, au niveau phonétique tout au moins, la performance de sujets ayant appris au moyen de techniques mettant en oeuvre uniquement la Compréhension orale était supérieure ou égale à celle de sujets ayant appris par des techniques mixtes de compréhension et d'expression. Dans le cours chaque aptitude fait appel à des types d'exercices différents. Pour l'expression, qui reste à un niveau très rudimentaire, nous avons utilisé des exercices structuraux de type traditionnel. La performance en expression est jugée non pas en fonction d'une perfection absolue mais en fonction de l'intelligibilité de la phrase produite pour un "native speaker".

Ici encore nous ne pensons pas qu'une première présentation puisse suffire à amener une performance optimale chez l'étudiant. De plus, l'objectif final d'un apprentissage de l'anglais oral n'est pas pour l'étudiant de passer pour un anglophone de naissance. Mais il est, au niveau de l'expression, de se faire comprendre sans peine ou sans agacement par un anglophone de naissance. Que celui-ci reconnaisse un accent français n'a aucune importance si cet accent n'entrave pas la communication. Nous avons essayé de lui fournir des outils lui permettant d'atteindre la meilleure performance possible, en particulier au niveau du rythme et de l'intonation. Tous les exercices d'expression ont été enregistrés avec, en

fond sonore, un rythme isochrone. Pour l'intonation, nous avons inclus avant chaque modèle un enregistrement du filtrage de la voix ; cette technique permet, en éliminant la plupart des fréquences distinctives des sons de ne laisser subsister que la "ligne mélodique" de la phrase. (Ceci est un traitement de l'intonation tout-à-fait empirique qui ne s'appuie sur aucune analyse linguistique. Il faudrait pour cela intégrer l'intonation en tant que marque grammaticale à part entière dans l'apprentissage (8). Les techniques de transformation, de substitution et de répétition ne sont que le tout premier pas d'une technique d'apprentissage de l'expression puisque l'étudiant n'a aucune autonomie. Les transitions vers l'expression autonome feront partie de la seconde partie du cours.

Les exercices de compréhension interviennent toujours avant les exercices d'expression. Certains d'entre eux servent au moment de la présentation des formes nouvelles. L'expression ne peut intervenir qu'après cette phase en présentation. Elle consiste en une activation de connaissances passives, ces connaissances étant acquises par la compréhension. Cette technique de présentation permet en plus d'appliquer facilement le principe de récurrence que nous avons illustré plus haut. Comprendre l'anglais ne se réduit pas à être capable de comprendre une variété dialectale d'anglais, si prestigieuse soit-elle. Il est important que l'étudiant soit à même de comprendre toutes les variétés d'anglais : écossais-irlandais-américain etc... Cet objectif de compréhension générale nous a amenés à inclure dans les exercices de compréhension des réalisations dialectales qui permettent à l'étudiant de se familiariser avec des accents divers. Cependant, pour les présentations des formes nouvelles, nous nous en sommes tenus à la variété "Educated Southern British English". Cette variété est également utilisée dans les ecercices d'expression. Il est important que les étudiants aient un modèle de référence constant pour les guider dans leur expression personnelle.

Les exercices de compréhension sont principalement de deux types : <u>discrimination et transcription</u> :

- la discrimination permet de mettre l'accent sur la perception de l'élément pertinent qui différencie deux formes, par exemple : la compré-

hension de la modalité d'une phrase du type : I GO/I'LL GO passe par la perception du segment [- l] signifiant de l'auxiliaire de mode : WILL/SHALL/

- la transcription permet d'entraîner à la compréhension globale du mot ou de la phrase. Cette intrusion de l'écrit dans l'apprentissage n'est pas à proprement parler un apprentissage de l'écrit. Ce n'est qu'une technique pour rendre compte des phénomènes oraux. Comme nous l'avons dit à propos des exercices de présentation, la comparaison explicite entre les formes nouvelles et les formes déjà vues permet un renforcement de ces dernières.

La problématique que nous avons développée a donné lieu à la réalisation d'un cours dont nous avons exposé les principales directions. Les critères d'élaboration de ce cours ont été - niveau débutant
- public adulte
- apprentissage de l'oral
- développement de la compréhension
- apprentissage grammatical

- Si l'on change un ou plusieurs de ces paramètres (niveau-aptitude-public) le résultat sera évidemment tout différent. Ce cours n'est qu'un exemple de réalisation de la problématique définie dans la première partie. Cette méthode de réflexion peut être suivie pour tout enseignement linguistique. On ne saurait éviter d'être confrontés à ces problèmes dans l'élaboration de tout enseignement de langues et une explicitation des solutions qu'on y apporte est toujours préférable à une utilisation implicite de théories inadéquates.

NOTES

(1) Marc EBERHARD : L'utilisation de la théorie générative et transformationnelle en pédagogie des langues, in Bulletin Pédagogique I.U.T. I.N.F.A. (Juin 1971).

(2) Voir An Introduction to the Psychology of Language. de Herriot. Methuen, Londres ; 1971.

(3) Cette définition de l'anglais oral est une définition pédagogique. Pour une définition psycho-linguistique du discours oral voir : Le discours oral de C. BOULANGER, R. ETIENNE, C. HEDDESHEIMER, H. HOLEC etc... dans ce même volume.

(4) M. WEST : A General Service List of English Words.
Thorndike : The Teachers' Wordbook of 30 000 Words.
M. CEMBALO : L'enseignement du vocabulaire aux débutants en anglais, in Mélanges Pédagogiques 1970, C.R.A.P.E.L. Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Nancy.

(5) A. HORNBY : Guide to Patterns and Usage. O.U.P.

(6) B. POTTIER : Vers une Sémantique structurale. Bulletin linguistique de l'Université de Strasbourg. 1968.

(7) Pour le détail de la progression voir la table des matières en annexe.

(8) M.A.K. HALLIDAY : A Course in Spoken English : Intonation O.U.P. 1971.

ANNEXE

TABLE DES MATIERES

UNITE 1 :

1 - Contenu lexical :

VERBES : COME - GET - GIVE - LIVE - CHOOSE

NOMS : BOX-BOXES
MAN-MEN
WOMAN-WOMEN
GIRL-S
BOY-S
HOUSE-S
CAR-S
STREET-S
STAIR-S

PREPOSITIONS : OUT OF - IN - UP - DOWN

POSTPOSITIONS ADVERBES : IN - UP - DOWN - OUT

2 - Contenu grammatical :

Pronoms personnels-sujets objets
Présent simple - Ø - finale en (- s) (- z)
(- s) (- iz)

Schémas : sujet + verbe
sujet + verbe + adverbe
sujet + verbe + complément d'objet direct
sujet + verbe + complément circonstanciel
sujet + verbe + complément d'objet direct + complément circonstanciel

Substantif : article défini - pluriel des substantifs
différence entre adverbe et préposition

3 - Phonétique :

Finales en (- s)
i (live) a -
i (street)
th - d - z - v

UNITE 2 :

1 - Contenu lexical :

VERBES : WANT - LOOK - GO
Rections : LOOK AT
- AFTER
- FOR

NOMS : FRANCE LONDON
ENGLAND MANCHESTER
PARIS EDINBURGH

PREPOSITIONS : TO - FROM - FOR - AFTER - WITH

POSPOSITIONS ADVERBES : AT - BACK - AWAY - ON - THERE - HERE .

CONJONCTIONS : AND - BUT

2 - Contenu grammatical :

- ed (- d) ; (- d, - t) 2) autres modifications - différenciation temps 1 - temps 2.

- rections verbales : schémas : sujet + verbe + objet prépositionnel ≠ sujet + verbe + circonstanciel.
sujet + verbe + objet + adverbe
- this, that, these, those : adjectifs pronoms

3 - Phonétique :

Formes faibles des prépositions
v - z - th discrimination, répétition
a - : production

UNITE 3 :

1 - Contenu lexical :

NOMS :	BREAD	WATER	NEW-YORK
	FOOD	STATUE	PLANE
	MONEY	PEOPLE	PICTURE
	COW	DOG	ROOM
	BULL	BOOK	WORLD
			(SPEECH)

PREPOSITIONS : (LIVE) ON

ADJECTIFS : ONE - TWO - etc...

2 - Contenu grammatical :

- Article indéfini : some
- Discrimination a ≠ the, many, a few, a lot of, few, little
- Numéraux
- Présent perfect ≠ prétérit (niveau formel)

3 - Phonétique :

- Discrimination : few ≠ a few, little ≠ a little
  - présent perfect ≠ prétérit
- Production :

UNITE 4 :

1 - Contenu lexical :

VERBE : BE (was)
NOMS : TIME - FRIEND

PREPOSITIONS :	FOR (+ durée)	NEAR
	ON	BETWEEN
	UNDER	OVER
	ABOVE	ABOUT
	BEHIND	AROUND
	BEFORE	OFF
	IN FRONT OF	

POSPOSITIONS ADVERBES :	OFF	ON
	OVER	BEFORE
	BEHIND	NEAR
	AROUND	ABOVE
	ABOUT	

2 - Contenu grammatical :

- To be temps I, II, III - emplois divers
- Forme en ing temps I, II, III
- Adjectifs possessifs
- Forme en ('-s)
- Pronoms possessifs et cas possessif avec substitution

3 - Phonétique :

- Discrimination : -there, they're, there is, there was, their, theirs.
  - différentes significations du s final
  - -ing, in, en
  - a, the
- production : h initial.

UNITE 5 :

1 - Contenu lexical :

NOMS :	MONDAY, etc...	YEAR
	JANUARY, etc...	LEMON
	YESTERDAY	HAT
	TO-DAY	ELEPHANT
	TO-MORROW	EYE
	WEEK	EXERCISE
	MONTH	CIGARETTES
	CENTURY	FILM
	MORNING	SPORT-CAR
	NIGHT	RIGHT
	EVENING	LEFT

2 - Contenu grammatical :

- Servitudes des verbes : temps II = passé
  - for + temps II ≠ for + temps III
  - since + temps III
- Numéraux ordinaux
- Adjectifs (place)
- Comparatifs - superlatifs

3 - Phonétique :

- Son -(-s) et sens
- r postvocalique

UNITE 6 :

1 - Contenu lexical :

SUBSTANTIFS : HOUR, JAPAN, IRELAND, SIR X, T.V., EXISTENCE, MERCEDES, PICTURES, PRIME MINISTER, MISTER, MANAGER, JOB, BER, WHISKY, ITALY, JAGUAR, LETTER

VERBES : TO ARRIVE - TO WORK - TO MAKE (a film)- TO DO

ADVERBES : TONIGHT - DOWNSTAIRS - UPSTAIRS - TOO (+ adj.)

ADJECTIF : NEW

2 - Contenu grammatical :

- Modaux
- Négation stricte
- Questions fermées
- Questions ouvertes et interrogatifs
- As.....as
- Some, any en contextes positifs, négatifs et interrogatifs

3 - Phonétique :

- Présence ou absence de have
- Intonation phrase complète ≠ phrase incomplète

UNITE 7 :

1 - Contenu lexical :

SUBSTANTIFS : HALF, QUARTER, MINUTE, ICE-CREAM, TRAIN, ROOM (u), FLOWERS, BELFAST

VERBE : TO SMOKE

ADVERBES : EARLY - LATE - ENOUGH

POSPOSITIONS ADVERBES : THROUGH - ACROSS - ALONG - BY

PREPOSITIONS : ACROSS - THROUGH - WITHOUT - BY

ADJECTIFS : EARLY - LATE - LEFT - RIGHT - ENOUGH - SUCH

2 - Contenu grammatical :

- Heure
- Indéfinis (each, both, all, etc...)
- Passif
- Valeurs pseudo-modales des auxiliaires modaux

3 - Phonétique :

- Présence ou absence
- Présence ou absence de 'd
- Valeur grammatical de (-s, -z,).